

УДК 372.46  
ББК Ч426.819=411.2-243

**Поздеева Светлана Ивановна**, доктор пед. наук, профессор кафедры социальных коммуникаций, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», Россия, г. Томск

## **СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ: РАБОТА С АЛГОРИТМОМ ИЛИ ВИЗУАЛЬНЫМ ОБРАЗОМ?**

**Аннотация.** В статье ставится проблема эффективной организации работы над сочинением по картине в начальной школе, основанной на восприятии картины как визуального образа. Показано, что излишняя алгоритмизация речевых действий снижает образовательный ресурс визуального образа вследствие неразвернутости личностной коммуникации участников совместной деятельности на уроке.

**Ключевые слова:** визуальные образы, школьные сочинения, младшие школьники, начальное обучение русскому языку, методика русского языка в школе.

**Pozdeyeva S. I.**, Doctor ped. Sciences, professor, Department of Social Communications, National research Tomsk State University, Russia, Tomsk  
svetapozd@mail.ru

## **COMPOSITION IN PICTURE: WORKING WITH ALGORITHM OR A VISUAL IMAGE?**

**Annotation.** The article raises the problem of efficient organization of the work of composing a painting in elementary school, based on the perception of the painting as a visual image. It has been shown that excessive algorithmization speech acts reduces educational resource visual image due to the non-deployed personal communication participants in joint activities in the classroom.

**Keywords:** visual images, school compositions, junior schoolchildren, elementary education of the Russian language, Russian language technique in school

Сочинение по картине всегда считалось эффективным упражнением в развитии связной письменной речи учащихся. Его особенность состоит в том, что предметом высказывания является не живая действительность и впечатления от нее, а восприятие и осмысление произведения изобразительного искусства. Методические рекомендации по организации работы над данным видом сочинения, как правило, сводятся к тому, чтобы удачно выбрать картину, познакомить учащихся с жизнью и творчеством художника, правильно построить беседу по картине, двигаясь от темы к осознанию идеи произведения, поработать с особой лексикой, которая связана со спецификой живописи, а также удерживать особенности текста-описания.

При этом по-прежнему сложным остается вопрос о том, как связать на уроке два разных процесса: процесс восприятия картины как произведения искусства и процесс подготовки сообщения по картине. На наш взгляд, в большинстве случаев на уроке превалирует подготовка самого текста, в процессе которой, как ни странно, про картину педагог и учащиеся даже забывают. Одной из причин является попытка учителя добиться универсальности речевого действия по созданию письменного текста за счет алгоритмов конструирования разных типов текста (повествования, описания, рассуждения) и освоения учащимися определенной последовательностью операций. Например, при создании текста-описания последовательность операций может быть следующей [1]: применение приема рассматривания объекта; фиксирование внимания на признаках объекта в соответствии с поставленной задачей; перечисление его признаков; составление плана описания; выбор языковых средств; создание текста. Конечно, алгоритм облегчает работу по написанию сочинения, являясь опорой для речевого действия, но при этом очень важно за его жесткой схемой не потерять сам предмет высказывания, в частности картину как визуальный образ.

Мы проанализировали видеозапись урока написания сочинения по картине А. Аверина «Прогулка» (4 класс) и обратили внимание, что весь урок строился на основе алгоритмизации речевой деятельности детей, когда ученики восстанавливали хорошо известные им шаги, не открывая при этом ничего нового ни в собственной деятельности, ни в самой картине. Примечательно, что сама репродукция картины занимала скромное место в правом

нижнем углу доски, а все свободное пространство использовалось для фиксации операций в структуре речевого действия. Начался урок с вопроса учителя «Что такое сочинение по картине и зачем писать такие сочинения?» Дети ответили, что сочинение по картине – это развернутый текст описания картины; оно нужно, чтобы передать свои чувства, поделиться мыслями, заинтересовать собеседника картиной, пополнять свой словарный запас, развивать фантазию, чтобы слепой человек мог представить картину, чтобы люди поняли философию картину.

На наш взгляд, дети дали очень интересные и разные ответы, что могло бы стать отправной точкой для последующего обсуждения, тем более что во многих ответах улавливается, что картина (визуальный образ) может стать источником коммуникации людей, смотрящих на нее («передать», «поделиться», «заинтересовать»). Однако вместо того, чтобы оттолкнуться от услышанного и спросить: «Какие чувства у вас возникают, чем может заинтересовать собеседника эта картина, а как вы понимаете философию этой картины?» учитель попросил детей восстановить алгоритм написания сочинения (*примечание*: любого сочинения, а не сочинения по картине). В самом общем виде этот алгоритм включал такие действия, как определение темы, цели, составление плана, подбор слов, написание черновика, его редактирование, создание чистовика, проверка (нахождение и исправление орфографических и речевых ошибок). По бойким ответам детей хорошо понятно, что эта последовательность ими хорошо усвоена и ничего нового в их действиях не предполагается. Таким образом, на вводном этапе урока визуальный образ оказался совершенно не востребованным: ни учитель, ни дети ни разу к нему не обратились (никто даже не смотрел на репродукцию).

На следующем этапе урока, опираясь на восстановленный и зафиксированный на доске алгоритм, учитель конкретизировал отдельные речевые действия и уточнял, во-первых, о чем будет наше сочинение (о секрете автора-художника, о моих впечатлениях от увиденного на картине), во-вторых, какова будет цель работы (будем учиться выражать свои мысли и чувства), в-третьих, какого вида и жанра может быть текст (повествование с элементами описания, рассказ, сказка, стихотворение), в-четвертых, как можно начать текст («Я смотрю на картину... и хочу поделиться...», «Предлагаю познакомиться с картиной...»), о чем рассказать в основной части (луг,

природа, человек, общее и детали). И вновь картина оказалась не нужной: что и как изобразил художник, кто эти люди (молодая женщина и девочка), как они оказались в этом месте, о чем говорят эти сочные и яркие краски, детали (брошенный на землю зонтик от солнца, корзинка в руках у девочки). Опять учитель не дал детям возможности высказаться о том, что они видят и ощущают, глядя на картину (может горячий летний воздух, запахи цветов), слышат (пение птиц или стрекотание кузнечиков), задать вопросы художнику, нашему современнику (зачем он изобразил на картине собаку, почему небо такое светлое, почти белое и др.).

На следующем этапе урока дети пробовали писать черновой вариант текста. При этом им была предоставлена полная свобода в выборе жанра (сказка, стихотворение, рассказ, синквейн). Примечательно, что в процессе записи дети не смотрели на картину, ни у кого не возникло желания подойти поближе и рассмотреть репродукцию повнимательнее. Ученики обращались к своим рабочим записям в виде алгоритмов и схем, но не к визуальному образу. Следуя общему алгоритму работы, после записи текста желающие зачитывали свои сочинения, а остальные слушали и пробовали редактировать текст. Предварительно учитель напомнил и зафиксировал на доске, что надо обращать внимание на тему, последовательность частей, языковые средства, на то, понятен ли текст слушателям. Важно, что педагог напомнил детям и о культуре взаимного рецензирования: во-первых, обращение по имени, во-вторых, начинать всегда с положительных моментов, в-третьих, не критиковать, а давать советы. Конечно, это было не редактирование (на слух это делать практически невозможно, текст должен быть перед глазами), а взаимное рецензирование, которое во многом было формальным (у тебя все получилось, не повторяй одни и те же слова, удалось описать героев). Оно могло бы строиться совершенно иначе, если сделать акцент на индивидуальное видение («прочтение») картины автором: чем запомнился текст, что было самым интересным, необычным, чувствуем ли мы, что человеку, писавшему текст, картина нравится?

Итак, что же происходило на данном уроке? С одной стороны, очень четкая организация учебной и речевой деятельности школьников при работе над сочинением. Видно, что дети хорошо владеют алгоритмом написания любого текста: определение смысло-

вого наполнения текста, выбор типа текста, отбор языковых средств, составление плана, написание черновика и т.д. Это означает, что действие по созданию письменного текста из предметного переходит в пласт метапредметного, т.е. становится универсальным учебным действием. Но с другой стороны, ресурс конкретной картины как визуального образа остался на уроке невостребованным: получается, картина могла быть другой, но ход урока остался бы прежним. Обидно, что на уроке развития речи устной речи детей не было, потому что не было коммуникации между учениками по поводу увиденного, хотя у педагога была возможность такую коммуникацию развернуть, отталкиваясь от реплик детей. Примечательно, что свою позицию как зрителя, как участника совместной деятельности педагог на уроке не проявляет (что он видит, чувствует, нравится ли ему картина): учитель лишь напоминает хорошо известные детям шаги в работе и следит за их выполнением.

Получается, что универсализация речевых действий может привести к потере уникальности визуального образа (второй такой картины нет и не будет) и не дает возможности использовать картину как средство коммуникативно-личностного развития ребенка, т.е. возможности истолковывать, обогащать свои впечатления и переживания в пространстве диалога. Можно с уверенностью сказать, что и тексты в этом случае получились бы более интересными, эмоциональными, личностными. Ведь дать полную свободу самовыражения – это еще не все, важно, чтобы было, для кого и зачем самовыражаться.

На наш взгляд, работу над сочинением-описанием картины можно построить не только как традиционный урок развития речи, в основе которого универсальный алгоритм действий, а как совместную образовательную деятельность педагога с детьми, как образовательно-личностную коммуникацию между «зрителями», которые по-разному воспринимают один и тот же визуальный образ. Достоянная картина – источник ситуации порождения и расшифровки впечатлений и переживаний участников совместной деятельности [3]. М. Мамардашвили подчеркивал, что человек проживает прежде всего опыт впечатлений как опыт откликов на «события эмоциональной жизни», опыт «отложений душевной почвы» [2]. Визуальный образ, эмоционально захватывая участников совместной деятельности, становится предметом общего раз-

говора, в котором мы понимаем друг друга и себя. И такое понимание не менее важно, чем универсальное учебное действие по созданию письменного высказывания.

Другими словами, достойная в художественном отношении картина может собрать вокруг себя заинтересованных зрителей, которые захотят поделиться друг с другом увиденным. Учитель – тоже зритель, который должен пройти вместе с детьми путь рассматривания, всматривания и вживания в визуальный образ. Можно написать первичный текст практически сразу после рассматривания картины и обмена первыми впечатлениями, а потом с его помощью организовать на уроке новый виток коммуникации: вначале мы делимся первым впечатлением от увиденного, а потом обмениваемся друг с другом уже письменно оформленными впечатлениями и переживаниями. И тогда это не просто урок развития речи по написанию сочинения по картине, а настоящий урок-диалог не просто потому, что все много говорят, а потому, что благодаря картине и друг другу к концу урока мы станем другими: задумаемся, переживем особые эмоции, откроем что-то новое в себе и других, а не просто потренируемся в применении уже освоенного алгоритма речевых действий.

### **Литература**

1. Кузнецова, М.И. Создание младшими школьниками устных и письменных текстов как универсальное учебное действие [Текст] / М.И. Кузнецова // Языковое и литературное образование в современном обществе. 2016: Сб. научных статей. СПб.: Изд-во ВВМ. 2016. С. 56-61.
2. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути: (М. Пруст «В поисках утраченного времени») [Текст] / М.К. Мамардашвили. СПб., 1997. 568 с.
3. Поздеева, С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе [Текст]: монография / С.И. Поздеева. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.

© Поздеева С.И., 2017